

鹿児島県総合教育センター
平成23年度長期研修研究報告書

研究主題

**思いやりの心もち、共によりよく生きようとする
子どもを育てる道徳の時間の在り方**

— 指導内容の重点化と道徳的価値観の深まりを
追究する学習活動を通して —



薩摩川内市立川内小学校
教諭 藤谷 祐一郎

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の構想	
1	研究のねらい	1
2	研究の仮説	2
3	研究計画（構想図）	2
III	研究の実際	
1	研究主題，副題に関する基本的な考え方	2
(1)	思いやりの心と思いやり行動の関係	2
(2)	「思いやりの心を持ち，共によりよく生きようとする」とは	3
(3)	「指導内容の重点化と道徳的価値観の深まりを追究する学習活動」とは	3
2	「思いやり」という道徳的価値の分析	4
3	「思いやり」に関する実態調査の分析と考察	6
(1)	実態調査の概要	6
(2)	実態調査の分析と考察	6
(3)	実態調査のまとめ	7
4	「思いやり」の指導内容の重点化	8
(1)	子どもの発達の段階と思いやりの特性の重点的な指導	8
(2)	「思いやり」の指導内容の重点化を図った指導計画	9
5	指導内容の重点化を図った学習指導の在り方	10
(1)	指導内容の重点化を図った授業づくりの手順	10
(2)	指導内容の重点化を図った主題の設定	10
(3)	指導内容の重点化を図る資料分析	10
(4)	指導内容の重点化を図った学習指導過程の設定	11
(5)	自分を見つめる評価の観点の設定	11
(6)	指導内容の重点化に沿った終末の工夫	11
6	道徳的価値観の深まりを追究する学習活動の工夫	12
(1)	子どもの発達の段階に合わせた学習活動の内容と種類	12
(2)	子ども同士で道徳的価値観の深まりを追究する学習活動の工夫	12
(3)	全体で道徳的価値観の深まりを追究する学習活動の工夫	13
7	研究の視点と授業づくりのポイント	13
8	検証授業の実際と考察	14
(1)	検証授業Ⅰ（第4学年）の実際と考察	14
(2)	検証授業Ⅱ（第2学年）の実際と考察	18
(3)	検証授業Ⅲ（第4学年）の実際と考察	24
IV	研究のまとめ	
1	研究の成果	28
2	今後の課題	28

I 研究主題設定の理由

今日の家庭や地域においては、少子化や核家族化が進み、子どもは異年齢集団との交流や地域の大人との関わりが減少し、規範意識や他者への思いやりなどといった道徳性が育まれにくくなっている。その中で、子どものいじめや自殺、キレる子どもや暴力行為の増加、新たなネット上のいじめといった問題行動が社会的な問題となっている。こういった問題行動は、他者への思いやりの欠如が原因の一つであると考えられる。これからの学校教育には、集団生活の場としての機能を生かし、教師や友達との関わり合いを通して、豊かな心を育み、人間としてよりよく生きようとする力を育成する道徳教育の充実が一層求められている。

学習指導要領の改訂における道徳教育では、基本的な生活習慣や人間としてもつべき最低限度の規範意識、自他の生命の尊重、自尊感情や他者への思いやりなどの道徳性を養うことが重要な課題とされている。また、道徳の時間における学校や学年の段階ごとに取り組むべき重点の一つとして、人間関係を築く力が挙げられている。よりよい人間関係を築く上では、他者への思いやりが不可欠であり、社会の中で共によりよく生きていく人間を根底から支えている。さらに、民間の教育機関が実施した保護者の「学校に期待する教育」に関する調査において、「教科の基礎的な学力を伸ばす」「学ぶ意欲を高める」に次いで、「道徳や思いやりを教える」という項目が上位に挙がっている。これは、多くの保護者が思いやりは社会生活で必要であると捉えているからだと考えられる。

そのようなことを踏まえ、本校では、「楽しい学び あふれる笑顔 みなぎる力 川内小魂で未来へ翔る川内っ子の育成」という教育目標の下、知・徳・体の三つの面で目指す子ども像を設定している。徳育の面では「自らを律し、友達と協調する思いやりの心をもったやさしい子ども」を目指し、自律や助け合い、思いやりの心を育てる教育を推進してきた。また、道徳教育重点目標に「思いやり」を挙げ、道徳の時間や各教科等での指導を行ってきた。本校の子どもは、下級生をかわいがったり、困った友達に手を貸したりする姿が見られるようになってきた。しかし、一方では相手の痛みには気付かず傷付ける言動が見られたり、集団の中で自己中心的な考えで行動し、周りに迷惑を掛ける場面があったりと、他者への思いやりに欠ける姿も見られる。そのことから、様々な教育活動で学んだことが子どもの心に届いていない、自分のこととして受け止められていないと捉えられる。そこには、今回の学習指導要領の改訂で、道徳教育の要として位置付けられ、各教育活動を補充、深化、統合する役割を果たす道徳の時間の指導に改善すべき課題があるのではないかと考えた。これまでの指導の在り方を振り返ると、次の三つの問題点が考えられる。第一に、「思いやり」が重点目標であることは理解しつつも、道徳的価値の分析が不十分で、教師自身が曖昧な捉え方でしか指導ができていなかった。第二に、年間指導計画において、学校行事等との関連や季節的变化について考慮していたが、年間を通して意識のつながりがある指導や6年間のスパンで子どもの発達の段階に応じた指導になるように考慮して作成していなかった。第三に、道徳の時間において、多様な道徳的価値観に気付かせるだけで、その子どものもつ道徳的価値観を深める指導になっていなかったといった点などである。

これらの問題点を踏まえ、本研究では、「思いやり」という道徳的価値を対象に、その価値を詳細に分析し、道徳の時間において、子どもの発達の段階や実態を考慮して指導内容の重点化を図り、道徳的価値観の深まりを追究する学習活動を行えば、思いやりの心をもち、共によりよく生きようとする子どもが育つのではないかと考え、本主題を設定した。

II 研究の構想

1 研究のねらい

- (1) 先行研究や文献から、「思いやり」という道徳的価値を分析し、特性や意義等を整理する。
- (2) 分析・整理した道徳的価値と子どもの発達の段階や実態を考慮して指導内容を見直し、指導

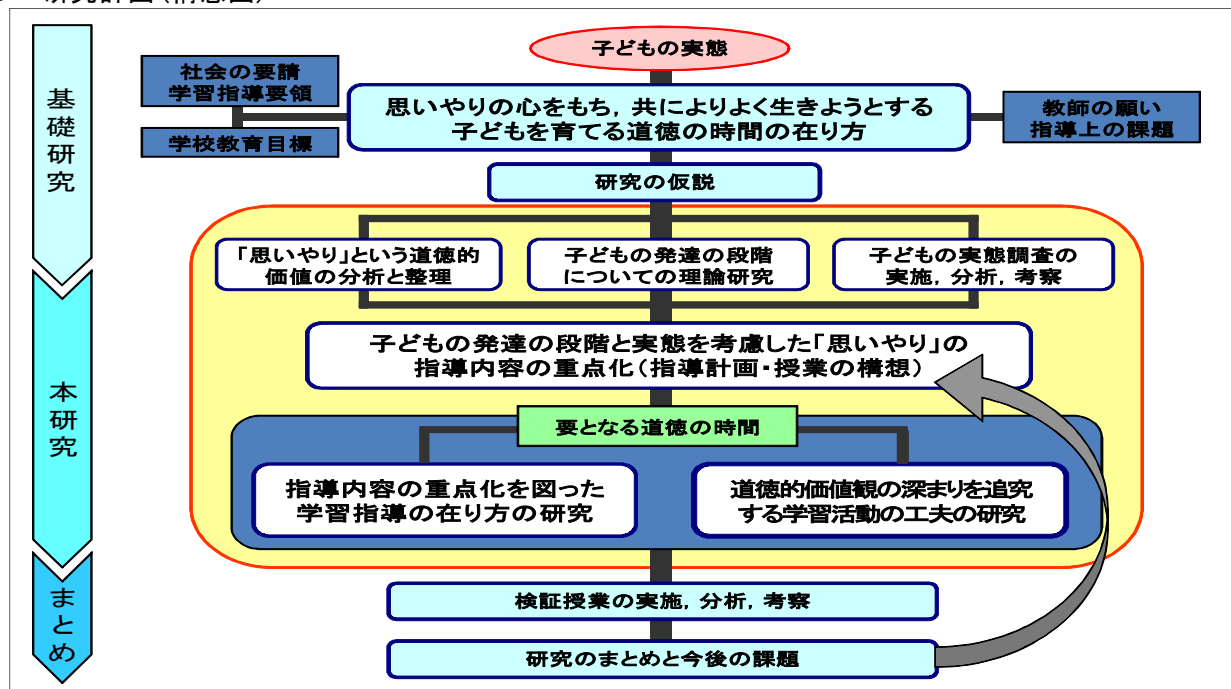
内容の重点化を図った道徳の時間の指導の在り方を明らかにする。

- (3) 道徳的価値観の深まりを追究する学習活動の在り方を明らかにする。
- (4) 検証授業等の分析を通して、本研究の成果と課題を明らかにする。

2 研究の仮説

「思いやり」という道徳的価値を詳細に分析・整理し、道徳の時間において、子どもの発達
の段階や実態を考慮して指導内容を重点化し、道徳的価値観の深まりを追究する学習活動を行
えば、思いやりの心を持ち、共によりよく生きようとする子どもが育つのではないか。

3 研究計画(構想図)



Ⅲ 研究の実際

1 研究主題、副題に関する基本的な考え方

(1) 思いやりの心と思いやり行動の関係

菊池(1983)^{*1)}やアイゼンバーグ(1986)^{*2)}

のモデルを基に、思いやりの心的過程モデルを考えた(図1)。思いやりの心は、他者の悲しみや苦しみ、喜び等の出来事に気付くと、共感する心・判断する心・役割を感じる心が複雑に絡み合いながら、高まっていくものと考えた。また、思いやりの心は、相手への好悪感情や自分の置かれている状況等に影響を受け、思いやり行動に向けた意思決定につながっていくと捉えた。その影響を与える要因には、「社会化変数」、「状況的変数」、「他人の特徴」、「文化的変数」、「経験」があり、

場合によっては、思いやり行動に至らないほど影響することもある。そうした影響を受けながら意思決定されると、「分与行動」、「援助行動」、「寄付・奉仕行動」、「救助行動」、「協力行動」といった思いやり行動として表現される。そして、思いやり行動は、相手にありがたく受け止められて初めて「親切」となるとした。

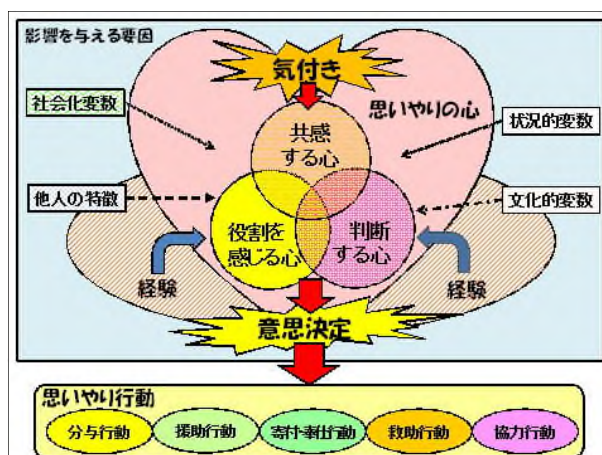


図1 思いやりの心的過程モデル

(2) 「思いやりの心を持ち、共によりよく生きようとする」とは

人間は、個別的でありながら、他者との関わりの中で生きる存在である。他者との関わりの中で、よりよく生きる力を伸ばしていく。その他者との関わりでは、思いやりの心をもつことが大切になってくる。「思いやりの心をもつ」とは、他者の心を推し量り、自分の思いを他者に向けることである。他者の心を推し量ることは、他者の立場を自分の立場に置き換えてなされる。そうして、自分に問い掛け、知識や経験と比較し、他者の心を洞察するといった自己との対話を通して、他者の心に共感していく（図2）。



図2 思いやりの心を持ち、共によりよく生きようとする子ども

「共によりよく生きようとする」とは、他者との関わり合いの中で、人間としての生き方についての考えを一層深めながら、自他を大切に自分の思いを表現しようとする道徳的実践力をもつこととした。

(3) 「指導内容の重点化と道徳的価値観の深まりを追究する学習活動」とは

子どもは、ねらいとする道徳的価値について自分なりの道徳的価値観をもっている。道徳の時間においては、子どもがもっている道徳的価値観を基に思考し、道徳的実践につながる価値判断ができるところにまで道徳的価値観を深める必要があると考えた。これまでの道徳の時間では、子どもは考えの交流によって多様な道徳的価値観に触れることはできていたが、道徳的実践につながる道徳的価値観まで考えを十分深めていたとは言えない。その多様な道徳的価値観の中から道徳的実践につながる道徳的価値観を見だし、深く追究することで、一人一人の道徳的価値観が深まっていくのではないかと考えた。

そこで、教師は、ねらいとする道徳的価値を分析した上で、道徳の時間の中で気付かせたい道徳的価値観を明らかにして、重点的に追究させ、一人一人の道徳的価値観を深めるようにした（図3）。このことを、本時における「指導内容の重点化」とした。

一人一人の道徳的価値観をより深めるため

には、資料を読み、ねらいとする道徳的価値についての考えをもつだけではなく、その考えを交流する中で更に深く考えるといった学習活動が必要だと考えた。小学校学習指導要領解説道徳編には、「話し合いは、児童相互の考えを深める中心的な学習活動であり、道徳の時間においても重要な役割を果たす。」と述べられている。また、「書く活動は、児童が自ら考えを深めたり、整理したりする機会として、重要な役割をもつ。」ともある。他に、役割演技や動作化といった表現活動も、考えを深めるために効果的であると述べられている。

そこで、本研究では、道徳的価値観の深まりを追究するための有効な学習方法として、話し合いを中心とした学習活動を子どもの発達の段階に合わせて取り入れていくようにした。

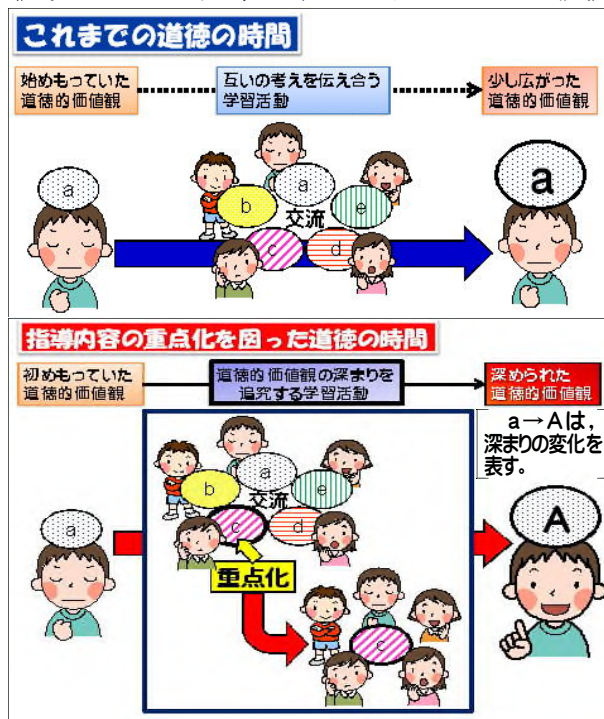


図3 指導内容の重点化と道徳的価値観の深まりを追究する学習活動

2 「思いやり」という道徳的価値の分析

ねらいとする道徳的価値についての教師の理解が、道徳の時間での子どもの価値の追究の深さに大きく関わってくる。そこで、子ども一人一人のより深い道徳的価値観へとつながるように、「思いやり」という道徳的価値について分析し整理して、教師自身が具体的に理解するようにした。しかし、思いやりについては、思いやりに関わる行動の特徴やその分類といった行動的側面の研究と、思いやりの構造や内的動機などの認知的側面の研究は進められているが、概念については曖昧なままで、その重要性だけが強調されてきた。「思いやり」という道徳的価値の本質的な内容を明らかにし、多面的に理解できる研究はあまり行われていなかった。

そこで、『小学校・思いやりの心を育てる指導』（昭和61年 文部省）や思いやりに関する文献、様々な倫理学理論を基に、道徳の時間に活用される読み物資料に含まれる思いやりについての共通点を洗い出し、10の特性を整理した（表1）。この特性は、教師が「思いやり」という道徳的価値について本質的な理解を深め、子どもの発達の段階や実態に合わせた主題（ねらい）を設定したり、読み物資料を分析したりする際に活用していくようにした。また、指導内容の重点化を図り、子どもに深まりを追究させる道徳的価値観を設定する際にも活用した。

表1 「思いやり」という道徳的価値の10の特性

特 性	分かりやすい言葉	教師の捉え方(例)	高められた子どもの意識(例)
共感性	相手の気持ちを感じる思いやり	思いやりは、相手の痛みや苦しみ、喜びを感じると働き、相手の気持ちを推測できる。また、自分の思い込みで判断せず、本当の気持ちを共感することが大切である。	思いやりは、相手の立場に立つと痛みや苦しみが分かるんだな。自分の思い込みで判断せず、本当の気持ちを分かることが大切なんだな。
多様性	いろんな形の思いやり	思いやりは、行為だけでなく、励ましや他者受容の言葉、見守るといった態度など、受け取る相手の状況によって多様な形で表わすことができる。	思いやりは、行動することだけではなく、言葉かけや見守る態度など、いろいろな形で表すことができるんだな。
利他性	無償の思いやり	思いやりは、行う人の何らかの犠牲を払って行われる。決して自分をよく見せたい、感謝されたいといった見返りを期待するのではなく、無私、無報酬の精神で行うことが思いやりである。	思いやりは、自分のことを少し我慢すると、相手が喜ぶ思いやりができるんだな。思いやりとは見返りを期待せず行うことが大切なんだな。
信頼性	信頼を築く思いやり	思いやりは、受け取った相手により印象を与え、信頼感が高まり、人間関係が深まる。また、羞恥心などを乗り越えて、思いやり行動ができた自分は、自己効力感が高まり、自信がもてる。	思いやり行動をすると、相手が喜び、した人を信頼することにつながるんだな。そして、思いやり行動ができた自分にも自信がもてるんだな。
連続性	次につながる思いやり	思いやりは、受け取った相手に喜びを与え、受け取った相手は思いやり行動をした人に思いやりを返そうとする。また、周りの人に思いやりを引き継ごうとする。	思いやり行動をすると、受け取った相手は同じような思いやり行動をしたくなるんだな。思いやりはつながっていくんだな。

相互性	互いに通じる思いやり	思いやりは、相手が受け止めると、受け取った相手が喜ぶだけでなく、喜んでいる姿を見て自分も同じようにうれしくなり、心が通じ合う。	思いやりは、相手が受け止めると、相手が喜ぶだけでなく、自分もうれしくなるんだな。思いやりがあると、心が通じるんだな。
平等性	誰にでも働く思いやり	思いやりは、困っていればどんな相手であっても働く。好悪感情や羞恥心などを乗り越えて、誰にでも思いやりを向けることが大切である。	思いやりは、どんな相手であっても、困っている気持ちを考えて行動をすることが大切なんだな。
精神性	心に残る思いやり	思いやりは、受け取った相手に喜びや感謝の気持ちを抱かせる。また、喜びや感謝の気持ちが強ければ、感動を生み、その感動は心に残り続ける。	思いやりは、喜びや感謝の気持ちを抱かせ、時には感動を生み、相手の心に残り続けるものなんだな。
影響性	周りを明るくする思いやり	思いやりは、受け取った相手だけでなく、その周りにいる人も温かい気持ちにさせ、その集団や社会を明るくする。思いやりが広がると、優しく、よい社会になる。	思いやりは、相手だけでなく、その様子を見た周りの人も心地よい気持ちにさせるものなんだな。そして優しい集団や社会になるんだな。
拡大性	物や生き物に広がる思いやり	思いやりは、人だけに向けられるものではなく、動植物や使っている物にも向けられる。思いやりの対象は広げられていく。	思いやりは、人だけでなく、動植物や使っている物など、いろんなものに向けることも大切なんだな。

道徳的価値とは人間らしさを表すものであり、人間のもつ二面性に目を向けて人間理解を深めていくことが道徳的価値の自覚を深めることにつながると考えた。そこで、「思いやり」という道徳的価値について、道徳的実践を支える意義、道徳的実践を阻む心の弱さ、心の弱さを乗り越える心構え・配慮点といった大きく三つの観点で構造的に捉えるようにした(図4)。思いやりの特性は、道徳的実践を支える意義を含んでおり、「状況的変数」、「他人の特徴」といった思いやりに影響を与える要因は、心の弱さにつながっていると考えた。

この心の二面性からの捉え方は、子どもの実態把握や読み物資料の分析に生かしたり、指導内容の重点化を図り、道徳的価値観の深まりを追究する授業の構想に活用したりしていくようにした。

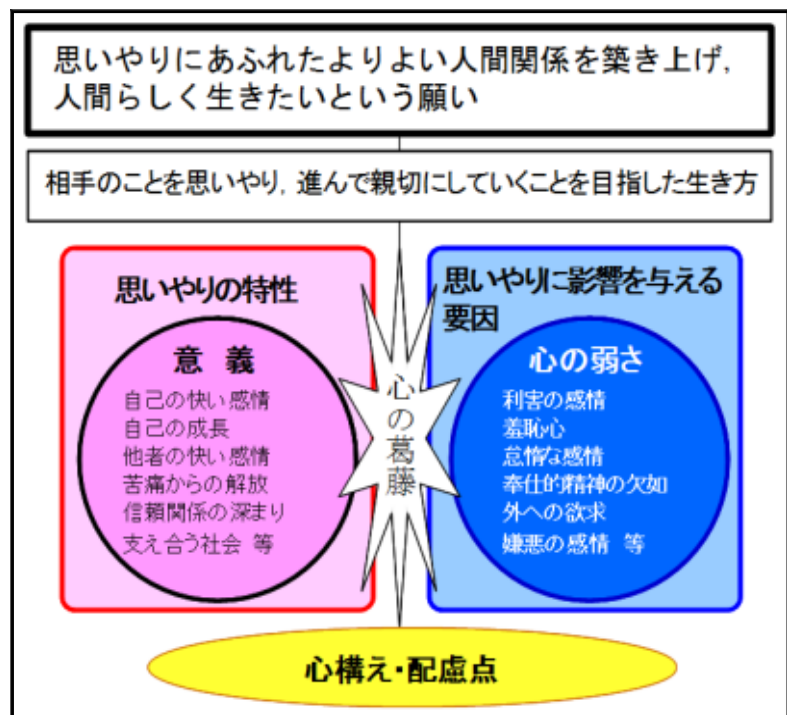


図4 「思いやり」という道徳的価値の二面性からの捉え方(例)

3 「思いやり」に関する実態調査の分析と考察

(1) 実態調査の概要

調査目的	「思いやり」に関する子どもの経験やその意識等の実態を把握し、内容項目「思いやり」の指導計画や学習指導の工夫を構想する。
実施期間	平成23年7月4日（月）～ 平成23年7月14日（木）
調査対象	薩摩川内市立川内小学校児童（263人） 1年生（39人） 2年生（40人） 3年生（48人） 4年生（38人） 5年生（41人） 6年生（57人） 薩摩川内市立平佐西小学校児童（848人） 1年生（128人） 2年生（147人） 3年生（141人） 4年生（150人） 5年生（147人） 6年生（135人） 薩摩川内市立川内中央中学校生徒（531人） 1年生（159人） 2年生（190人） 3年生（182人）
合計人数 1642人	
調査方法	質問紙法による

(2) 実態調査の分析と考察

ア 子どもの思いやり行動の経験

図5から、プレゼントや手紙を贈る、お菓子を分ける、なくした物を一緒に探すといった身近な人に対する思いやり行動は、全学年70%を越え、多くの子どもが経験していることが分かる。しかし、図6から、高齢者の荷物を代わりに持つ、バスや電車で高齢者に席を譲る、視覚障害者に声をかけて誘導するといった高齢者や障害者に対する思いやり行動は、ほとんどの学年が50%未満で、経験している子どもが少ない。

これらのことから、子どもにとって、友達や家族は身近な存在で思いやり行動の経験が多く、高齢者や障害者などは、あまり身近な存在ではなく、思いやり行動をする機会が少ないと考えられる。

図7から、プレゼント等をもらう、お菓子を分けてもらうといった、家族や友達からの日常生活での何気ない思いやり行動が自分がされた経験の中で多いことが分かる。また、調子が悪いとき、周りの人が優しくしてくれる、困っているとき、友達が教えてくれる、なくした物を一緒に探してくれるといった、自分が困っているときにされた思いやり行動の経験も70%を越えている。しかし、小さな頃独りの時、年上の子と一緒に遊んでくれることは、約50%と少ない。

このことから、多くの子どもは、困っているときに思いやり行動をされており、その時の気持ちは想起できると考えられる。また、小さな頃に年上の子から思いやり行動をされたことが少ないのは、異年齢との関わりが減ってきていることが原因の一つと考えられる。

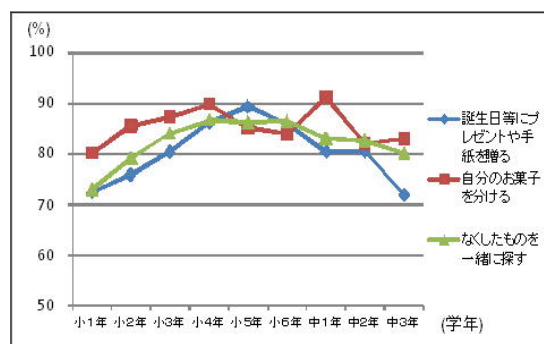


図5 思いやり行動の経験が多いもの

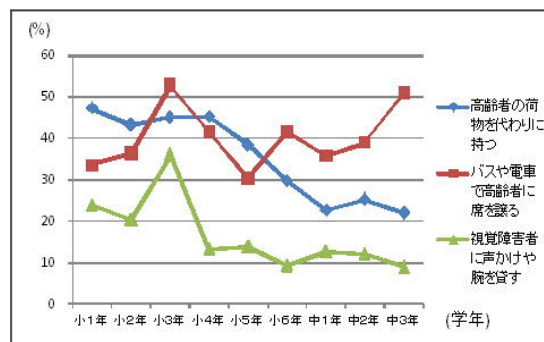


図6 思いやり行動の経験が少ないもの

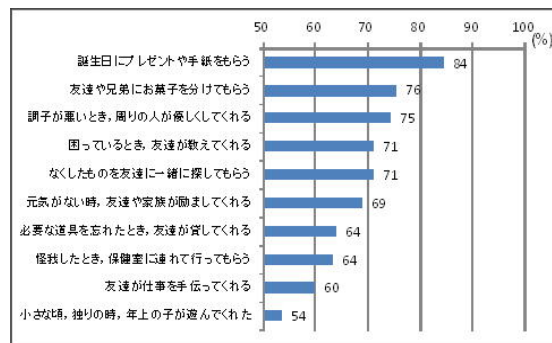


図7 思いやり行動をされた経験

図8から、思いやり行動をされた経験と思いやり行動をした経験には、相関があることが分かる。このことは、思いやり行動をされた経験が多い子どもは、思いやり行動をする傾向があり、思いやり行動をされた経験が少ない子どもは、思いやり行動にあまり結びつかない傾向があることを示している。

これは、思いやりを育てる環境も大いに関係していると考えられる。思いやりのある子どもを育てるためには、その子どもが周りから思いやり行動をされることが大切であると考えられる。

イ 子どもの思いやり行動の動因と実践を阻む心の弱さ

図9は、思いやり行動に結びつく動因について調査したものである。動因については、他律から自律への8つのタイプを設定した。

小学校においては欲求充足型や他者志向型は学年段階が上がるごとに減っていることが分かる。しかし、中学校においては欲求充足型が増えており、自律的な動因だけでなく、感情や衝動の赴くままに行動する面もあることも分かる。また、道徳的判断型や道徳的心情型・道徳的態度型といった自律的な動因が、学年段階が上がるごとに増えていることも分かる。

図10から、思いやり行動を阻む心の弱さについて、どの学年も羞恥心が一番多く、小学校段階においては学年が上がるごとに増えていることが分かる。自分のやりたいことをしたいとか、自分の事で急いでいるといった外への欲求は、小学校低学年に多いが、学年が上がるにつれて徐々に減っていることも分かる。小学校高学年から中学校になると、自分に関係があまりないといった無関心が増えていることも分かる。

これらのことから、学年段階が上がるごとに思いやり行動の動因が他律的から自律的に向かう傾向や学年段階における思いやり行動を阻む心の弱さの実態をきちんと把握して、その学年段階に適した指導を行っていく必要があると考えられる。

(3) 実態調査のまとめ

子どもの思いやりについての実態調査から、子どもの思いやり行動の経験値や学年段階の意識の傾向を考慮して、「思いやり」について適切に指導することが必要であると分かった。子どもの思いやり行動の経験やその意識等の実態は、それぞれ異なっている。一人一人に思いやりのよさを実感させ、より望ましい道徳的価値観を見いださせていくことが大切である。そのために、道徳の時間において、「思いやり」についての多様な道徳的価値観に気付かせ、その中でより実践につながる道徳的価値観を重点化して追究させ、自分との関わりで捉えさせていかなければならないと考えた。

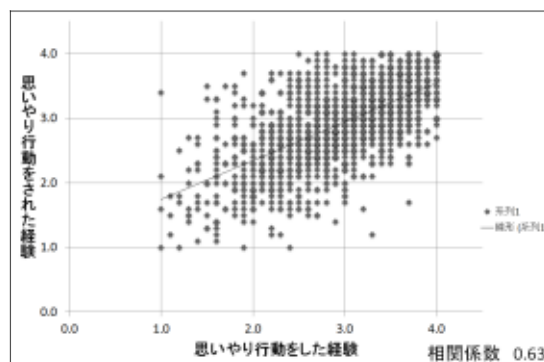


図8 思いやり行動をした経験とされた経験との相関(全学年)

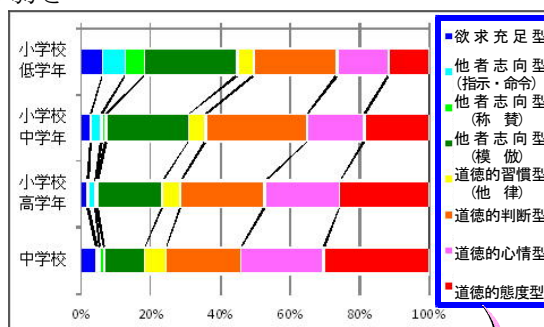


図9 思いやり行動の動因

思いやり行動の動因の8つのタイプ (他律) ↓ (自律)

欲求充足型…自己中心的で、自分の欲求充足を主に考えて行動するタイプ
 他者志向型(指示・命令)…親や教師などからするように言われて行動するタイプ
 他者志向型(称賛)…親や教師などに褒められたいと思いがちから行動するタイプ
 他者志向型(模倣)…他人が行ったことを見聞しよいことだと考えて行動するタイプ
 道徳的習慣型…道徳的行為が繰り返され習慣として身に付き行動するタイプ
 道徳的判断型…道徳的に正しいかを判断して、その判断に従って行動するタイプ
 道徳的心情型…道徳的心情が働き、その心情に駆りたてられて行動するタイプ
 道徳的態度型…道徳的価値が内面化し望ましい行為を躊躇せず行動するタイプ

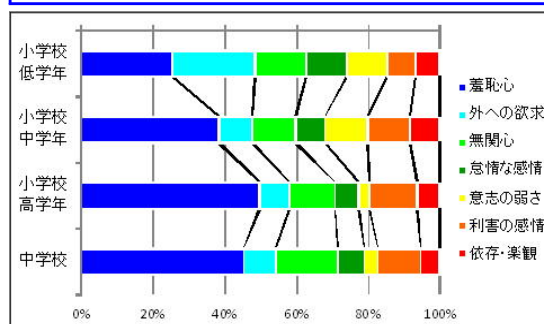


図10 思いやり行動を阻む心の弱さ

4 「思いやり」の指導内容の重点化

(1) 子どもの発達の段階と思いやりの特性の重点的な指導

「思いやり」という道徳的価値における指導内容の重点化を図るために、子どもの発達の段階を考慮する必要がある。コールバーグ(1987)*³⁾が、「道徳性は、認知能力と役割取得能力の発達と結びついて発達する。」と述べていることから、ピアジェの「認識の発達段階」とセルマンの「役割取得能力の発達段階」を参考に、小学校学習指導要領解説道徳編に示されている各学年段階における発達特性と合わせて、思いやりに関する発達の特徴をまとめた。また、発達の段階に応じた指導内容の重点化を図るため、各学年段階で求められる「思いやり」の指導における配慮事項を整理した(表2)。

低学年の子どもは、直感的な思考から具体的思考へ、自己中心的役割取得から主観的役割取得へ発達する段階にある。自分を中心としながらも、相手を意識して本当の気持ちに目を向けさせ、具体的な行為を通して思いやりの大切さを実感できるよう配慮する。中学年の子どもは、具体的に思考し、他者の視点から自分の思考や行動を考えることのできる二人称相応的役割取得の能力をもつ発達段階にある。相手の気持ちを互いの視点から推測させ、相手のことを考えた思いやりのよさを理解することができるようにする。高学年の子どもは、抽象的かつ論理的な思考ができるようになり、自分を客観的に見ることができると三人称相互性の役割取得の能力をもつ発達段階にある。思いやりの対象を全ての人へ広げ、異なる意見や立場を理解し、尊重しながら、思いやりの意義を深く考えることができるように配慮する必要がある。

表2 子どもの発達の段階と「思いやり」の指導における配慮事項

	小学校学習指導要領解説道徳編		ピアジェの 認識の 発達段階	セルマンの 役割取得能力の 発達段階	発達段階に基づいた 「思いやり」の指導 における配慮事項
	道徳の内容 2-(2) 「思いやり」	各学年段階の発達特性 (他者理解・共感能力)			
低 学 年	幼い人や高齢者 など身近にいる人 に、温かい心で接 し、親切にする。	自己中心性はかなり残っ ているが、他人の立場を認め たり理解したりする能力も徐々 に発達してくる。	前操作期 (象徴的で直感 的な思考) ↓	自己中心的役割取得 ↓ 主観的役割取得 ↓	○相手意識をもつ。 ○親切にすることの大 切さを実感する。 ○具体的な行為を知る。
中 学 年	相手のことを 思いやり、進ん で親切にする。	自分の行為の善悪について、あ る程度反省しながら把握できよう になる。仲間や身近な人を意識して、 自己の在り方を決める傾向がある。	具体的操作期 (具体的で可逆 的な思考・脱 中心化) ↓	二人称相応的 役割取得 ↓ 三人称相互的 役割取得 ↓	○異なる意見や立場があ ることを分かる。 ○相手の気持ちを自分に 置き換えて想像する。
高 学 年	だれに対しても 思いやりの心をも ち、相手の立場に 立って親切にする。	行為の結果とともに行為の動機 をも十分考慮できるようになる。 相手の身になって人の心を思いや る共感能力が発達してくる。	形式的操作期 (抽象的かつ論 理的な思考)	↓ 一般化された他者 としての役割取得	○異なる意見や立場を理解し、 自分の考えを吟味する。 ○対象をすべての人へ広げ、 思いやりの意義を考える。

表2を基に、各学年段階で重点的に指導する思いやりの特性について考えた。まず、相手の気持ちを理解するという共感性は、低学年のうちから考えていきたい思いやりの基盤となる特性と考え、全学年を通して指導していくようにした。また、思いやりは人だけでなく持ち物や動植物にも向けられるといった拡大性は、内容項目「思いやり」だけでなく、他の内容項目でも扱う特性とし、全学年を通じた指導となるようにした。低学年においては、共感性を中心に、具体的な行為で理解させる意図から様々な思いやりの形があるという多様性、自己中心の見返りを期待する態度から相手のために行うという利他性を重点的に指導する。中学年では、相手のことを考えた思いやりが結果的につながる信頼性や相互性、思いやりを返したり広げたりする作用がある連続性を重点化とした。高学年では、好悪感情や羞恥心といった心の弱さを乗り越えてすべての人へ思いやりを向けるといった平等性や思いやりの温かさに接した周りの

人や集団社会に及んでいくといった影響性、抽象的な概念も含まれる精神性を重点的に指導するようにした。

各学年段階に設定した思いやりの特性は、指導内容の重点化を図る際、主題となる特性であり、他の学年段階でも計画的に指導するようにした。6年間を見通して、多様な特性を位置付けて指導することで、「思いやり」の指導が連続・発展し、目指す子どもの姿が現れてくると考えた(図11)。

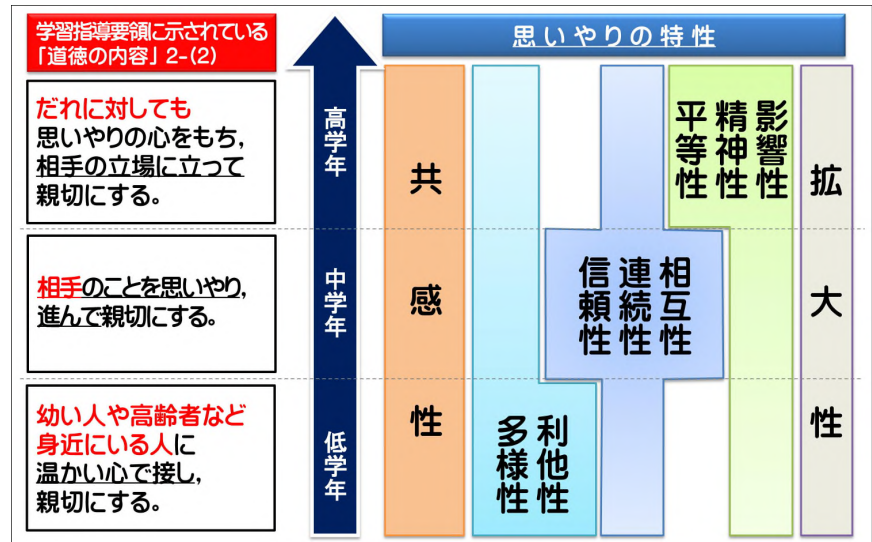


図11 子どもの発達の段階を考慮して重点的に指導する思いやりの特性

(2) 「思いやり」の指導内容の重点化を図った指導計画

「思いやり」という道徳的価値については、一般的に、各学年、年間二つから三つの主題が配列されている。これまでの指導計画では、学校行事等との関連や季節的变化について考慮することに留まり、同じような指導内容の繰り返しで、子どもの道徳的価値観の深まりはあまり感じられなかった。そこで、図11を基に、6年間の指導の系統を明らかにし、学年段階ごとに指導内容の重点化を図った年間指導計画を作成した(図12)。

作成に当たっては、まず、「思いやり」の指導が連続・発展していくように、重点化する思いやりの特性を決定し、主題を設定する。次に、指導内容に合った資料を選定して、そこに含まれる思いやりの特性や心の二面性、思いやりの対象を分析し、ねらいを検討する。その上で、各教科等との関連を洗い出したり、指導内容の重点化を図った主な発問例を考えたりする。

指導内容の重点化を図った年間指導計画を基に、各教科等と関連を図りながら「思いやり」の指導を積み重ねていくことで、子どものもつ道徳的価値観が望ましい道徳的実践につながるものにまで深まっていく。

学年 月	【主題名】 資料名	思いやり の特性	思いやり の対象	ねらい	各教科等との 関連
3年 5月	【温かい思いやり】 山ぐり	共感性 精神性	幼い人 (親戚)	相手の気持ちを考えて行動することで、した方もされた方にも温かい気持ちが残ることを理解し、進んで親切にしようという心情を深めることができる。	学校行事 「春の一日遠足」 「スケッチ大会」
3年 11月	【気持ちを感じる心】 耳を聞いて出かける られますか	共感性 平等性	盲導犬を連れて 聴覚障害者	相手の気持ちを想像することで、相手の困り感に共感し、相手が誰であってもしっかりと助けることを理解し、相手のことを思いやり、親切にする判断力を高めることができる。	コミュニケーション 科 「おしりちゃん、おぼあ ち学校ですこい」 社会 「店で働く人」
3年 2月	【心をつなげる思いやり】 新幹線で	共感性 連続性	知らない男性	相手の気持ちに寄り添った親切をすることで、相手は喜び、感謝の気持ちを持ち、その思いを返そう。引き継ぐとすることを理解し、困っている人のことを思いやり、進んで親切にしようという心情を深めることができる。	がらっぱ 「川内小校区探 検隊」 学校行事 「お別れ遠足」
4年 6月	【温かく気遣う心】 心と心のあく手	共感性 相互性 多様性	地域に住む 高齢者	相手の立場や状況をよく考えて親切にすることで、相手と気持ちが通じて、快い感情を生み出すことを理解し、相手のことを考え進んで親切にしようという心情を深めることができる。	学級活動 「思いやる心」 学校行事 「宿泊学習」 「地域清掃」
4年 11月	【信頼を築く思いやり】 心の信号機	平等性 共感性 信頼性	視覚障害者	心の葛藤を乗り越えて親切にすると、相手が喜び、充実感ややった後の爽快感だけでなく、相手からの信頼感や自分への自信を得ることを理解し、困っている人のことを思いやり、進んで親切にしようという心情を深めることができる。	コミュニケーション 科 「障害のある人と手 を組んで」 学級活動 「みんな仲良く」
4年 2月	【相手や周りを温かく する思いやり】 温かい言葉	共感性 多様性 影響性	ギブスをした 少年	親切を断られた後にかける言葉や態度が相手や周りにいる人を温かい気持ちにすることを理解し、相手のことを思いやり、進んで親切にしようという態度を育成することができる。	国語 「ことわざブック をつくらう」 学校行事 「お別れ遠足」

図12 「思いやり」の指導内容の重点化を図った年間指導計画例(中学年) 共感性は、重点化する特性

5 指導内容の重点化を図った学習指導の在り方

(1) 指導内容の重点化を図った授業づくりの手順

指導内容の重点化を図り、子ども一人一人の道徳的価値観を深めていく道徳の授業づくりの手順を明らかにした（図13）。

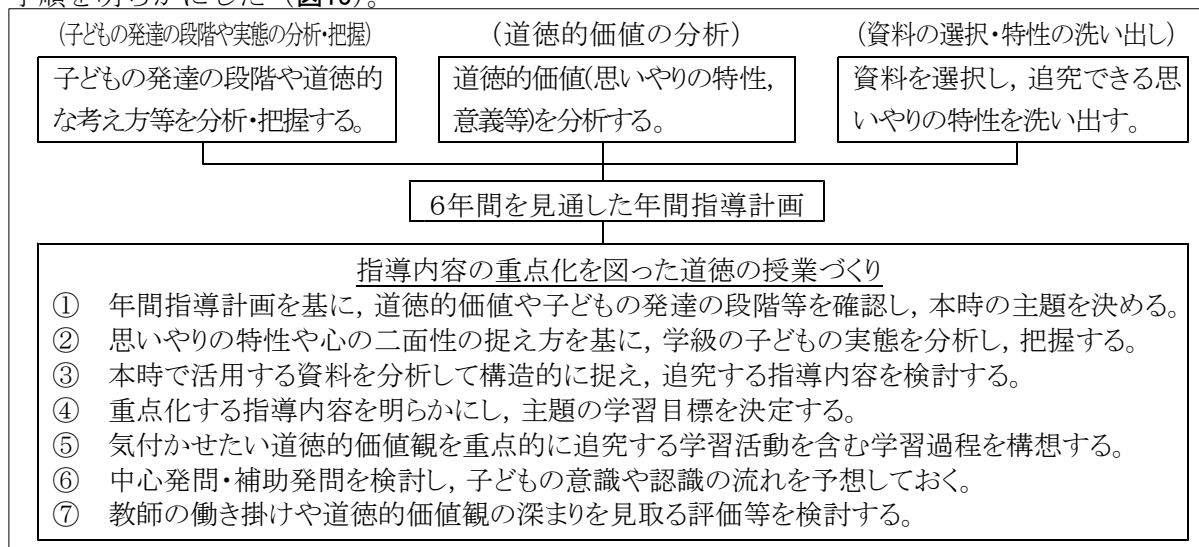


図13 指導内容の重点化を図った道徳の授業づくりの手順

(2) 指導内容の重点化を図った主題の設定

指導内容の重点化を図る際に大切となってくるのが、主題の設定である。主題とは、何をねらいとし、どのように資料を活用するかを構想する指導のまとまりである。主題は、上記の手順で示したように、思いやりの特性と心の二面性からの分析を基に、子どもの実態や発達の段階から経験や意識等の傾向性を考慮して設定していく。主題における学習目標は、以下のようにした。

主題における学習目標の基本型（例 思いやりの特性－信頼性） **望ましい実践を阻む心の弱さ**

相手の置かれた状況や気持ちが分かっても、羞恥心や勇気の欠如などからなかなか親切にできないことがあることに気付かせ、心の葛藤を乗り越えて親切にすると、相手が喜ぶ充実感やした後の爽快感がもてるだけでなく、相手からの信頼感や自分への自信が高まることを理解し、困っている人のことを思いやり、進んで親切にしようという心情を深めることができる。

思いやりの特性を含んだ道徳的意義

(3) 指導内容の重点化を図る資料分析

道徳の時間の指導において、資料の果たす役割は極めて大きい。資料を授業の中でどう活用するかは、教師がどれだけ深く資料を分析して、自分なりの資料観をもっているかにかかっている。そこで、「思いやり」という道徳的価値の分析を生かし、活用する資料にどのような思いやりの特性が含まれているかを明らかにして、授業の構想に生かしていくことにした（図14）。また、心の二面性からの捉え方を生かし、子どもに主人公に共感させながら、気付かせたい道徳的価値観を追究させる中心発問等を構想するようにした。

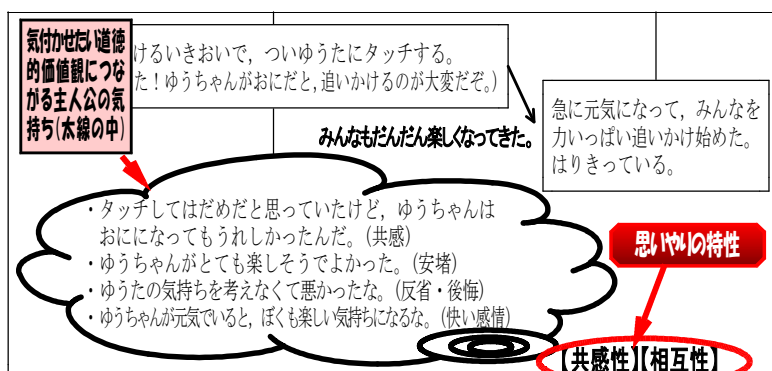


図14 指導内容の重点化を図った資料分析(例)

(4) 指導内容の重点化を図った学習指導過程の設定

道徳の時間の学習指導過程に、指導内容の重点化を図り、道徳的価値観の深まりを追究する学習活動を設定するようにした（表3）。また、見つめる段階に、新たに見いだした道徳的価値観に照らして自分を見つめ、自己の生き方についての自覚を深められるようにした。

表3 指導内容の重点化を図った道徳の時間の学習指導過程

段階	役割	主な学習活動	子どもの意識の流れ	教師の働きかけ
気付く	ねらいとする道徳的価値への方向付け	○ 道徳的価値を実現できたときとできなかったときの気持ちを想起し、発表する。 ○ 各自の矛盾や疑問を基に、個々の問題意識をもたせる。 ○ 各自の問題を基に、共通の学習問題について考える。	～できた時は、～な気持ちや考えを大切にしていたな。 ～できない時は、～という理由や～な気持ちがあった。 自分はこんなところが問題だな。 どんな気持ちが必要なのかな。 みんなで～について考えよう。	○ 道徳的価値を実現できたときとできなかったときの気持ちを比較し、求める道徳的価値の必要性を感じさせる。 ○ 子ども個々に問題を考えさせる。 ○ 個々の問題をまとめる形で全体の学習問題を設定する。
さぐる	資料を基にした、ねらいとする道徳的価値の焦点化	○ 資料を読んで、感想を発表し、問題解決に必要な場面を焦点化する。 ○ 望ましい実践ができない主人公の心情や行為の背景にある心の動きについて話し合う。	～したのはどうしてかな。 ～できたのはすごいな。 ～をみんなで考えたいな。 ○○は、～な気持ちと～な気持ちがあるな。自分にも同じような気持ちになったことがある。	○ 主人公に対する感想や話し合いたい場面を発表させ、追究場面を焦点化していく。 ○ 主人公の葛藤の背景にある心の二面性に焦点化し、共感的に受け止めさせる。
深める	気付かせたい道徳的価値観の深まりの追究（指導内容の重点化）	○ 望ましい実践ができた主人公の心の背景について話し合う。（グループ全体） ○ 類型化した価値観の中から追究したい道徳的価値観について話し合う。	○○が～したのは～な気持ちや考えがあったからだ。 □□くんは、～な考えをしているな。 ～することは、～なよさがあり、～する心構えをもてほしいな。	○ 望ましい生き方を支える意義について子ども同士で追究させ、気付かせたい道徳的価値観について重点化して全体で話し合わせる。 ○ 発言に沿って補助発問をする。
見つめる	自分を見つめる観点での振り返り	○ 各自及び共通の学習問題の解決を図り、深まった道徳的価値観を整理し、まとめる。 ○ 見いだした道徳的価値観に照らし合わせ、これまでの自分の気持ちや行動を見つめ直す。	～するためには、～な気持ちや考えが必要だったのだな。 今までは～なことがあったな。 それは～な気持ちからだったな。 これからは～な気持ちや考えを大切にしていこう。	○ 学習で新たに見いだした道徳的価値観を道徳ノートにまとめさせ、意図的指名をする。 ○ 自分を見つめる観点を示し道徳ノートに振り返らせ、机間支援をしながら確認する。
目指す	ねらいとする道徳的価値の整理・まとめ	○ 学習について感想をもったり、今後への見通しや夢、希望等について考えたりする。	～が大事だと分かった。自分にもできそうだ。これからもよりよい生き方を目指していきたい。	○ 深まった道徳的価値観を持続させ、実践への意識を高めるようにする。学習の余韻を残す。

(5) 自分を見つめる評価の観点の設定

道徳の時間の見つめる段階では、新しく見いだした道徳的価値観に照らして、今までの自分はどうかであったかを見つめさせるようにしたい。そこで、道徳の時間で新しく見いだした道徳的価値観をそれぞれノートに整理し、全体で出し合う中で、自分を見つめる観点を設定していくようにした。自分を見つめる観点を設定することで、自己の学びや気づきを知ることになり、道徳的価値の自覚や自分の生き方についての考えを深めることにつながっていくと考えた。また、教師が子どもの学びの成長を見取り、次の学習に生かすこともできる。

(6) 指導内容の重点化に沿った終末の工夫

新たに見いだした道徳的価値観で自分を振り返らせても、終末にただ親切にしてよかったという教師の説話で終わったのでは、道徳的实践につなぐことは難しい。重点化した指導内容に沿った終末の在り方を考え、工夫していくことが必要だと考えた。例えば、思いやりの特性「精神性」を扱った主題では教師が見ず知らずの人に助けられて心に残っている説話をしたり、子どもの経験が少ない視覚障害者への思いやりを扱った主題では教師の視覚障害者と触れ合った体験談や実際に視覚障害者の方に話を聞いたりするといったことが考えられる。ほかにも、思いやりについて映像を見せて、子どもにどうするかつぶやかせ、新たに見いだした道徳的価値観を確かめることも考えられる。

6 道徳的価値観の深まりを追究する学習活動の工夫

(1) 子どもの発達の段階に合わせた学習活動の内容と種類

小学校学習指導要領解説道徳編には、「教師自らが多様な指導方法を理解し、身に付けておくとともに、指導に際しては、児童による学習がより効果的に生み出されるように、児童の発達の段階などをとらえ、指導方法を吟味した上で生かすことが重要である。」と述べられており、子どもの発達の段階に合わせて学習活動を取り入れていく必要がある。

例えば、低学年段階においては、自我の確立や抽象的な思考、人と関わりながら話し合う力などがまだ十分に発達していないので、教師や隣の人といった一対一の問答、動作化や演技、実物提示など子どもが具体的にイメージすることができるような方法を生かすようにしたい。中学年段階においては、自分の考えや思いを自由に発言できるようになるために、ペアによる話し合い、グループによる話し合いと多様な形態を経験させるようにしたい。高学年段階においては、抽象的論理的な思考が発達してくるため、ディベートやパネルディスカッションといった討議形式を含む対話活動を取り入れるようにしたい。どの学年段階においても、指導内容の重点化を図り、道徳的価値観の深まりを追究するために、先進校の考え^{*4)}を基に子どもの発達の段階に合わせて学習活動の内容と種類を整理した（表4）。

表4 学年段階に応じた学習活動（話し合い）の内容と種類

	内 容	効 果	種 類
低 学 年	○ 主人公の価値ある生き方に共感し、その心の背景について自分なりの考えをもち、友達と伝え合う。	友達の道徳的価値観の多様性に気付く	・ パートナーインタビュー ・ 動作化・役割演技
中 学 年	○ 価値ある生き方の意義について、自分なりの考えをもち、友達の考えのよさを考え、受け止める。	友達の多様な道徳的価値観のよさを取り入れる	・ バズセッション ・ ダイアログ活動（直接対話）
高 学 年	○ 価値ある生き方の意義について、自分と友達の道徳的価値観を照合し、足りなかった道徳的価値観や大事にしたい道徳的価値観を見いだす。	自分の道徳的価値観を客観的・相対的に問い直す	・ バズセッション ・ ディベート ・ ダイアログ活動（直接対話・交換日記型）

(2) 子ども同士で道徳的価値観の深まりを追究する学習活動の工夫

子ども同士で道徳的価値観の深まりを追究する学習活動のねらいは、それぞれの多様な道徳的価値観やそのよさに気付くことである。それが、自分の道徳的価値観を改めて問い直すことにもつながると考えた。そこで、話し合いを中心とする学習活動を取り入れ、子どもが多様な道徳的価値観を出し合い、そのよさに触れられるように、以下の工夫を行っていくようにした。

ア 話し合いのルールを設定

ペアやグループでの話し合いで多様な考えを引き出していくためには、自由に話せる雰囲気が必要となってくる。そこで、右のような話し合いのルールを示し、互いの考えを大切に受け止めながら進められるようにする。また、話し合いがただの発表にならないように、考えの意味や根拠を質問したり、自分と相手の考えの相違点を考えて聞いたりするといった話し合いの仕方を確認する。さらに、話し合うことは、グループで考えをまとめることではなく、友達の考えを自分の考えに生かすといった話し合いの意義を意識させるようにする。

話し合いで大事なこと(ルール)

- 1 自分の考えをしっかりとつ。
- 2 相手の考えをやさしく受け止める。
 - 聞き方のポイント
 - ① 話す相手に体を向けて聞く。
 - ② 話をうなずきながら聞く。
 - ※ 相手の考えを否定しない。
- 3 自分の考えと似ているところ、違うところを考えながら聞く。
- 4 友達がそう考えた理由を質問する。
- 5 「なるほど」「いいな」と思ったら、自分の考えに取り入れる
- 6 自分でもう一度考えを見つめる
 - ※ グループ全体で考えをまとめなくてよい。

イ 付箋・ホワイトボードの活用

中学年以上の子ども同士の話合いでは、付箋に自分の考えを書かせ、それをホワイトボードに貼りながら自分の考えを発表させるようにする。そうすることで、互いの考えを聞くだけでなく読んで理解したり、分からないことを質問し合ったりすることができる。また、ホワイトボード上の付箋を比較・分類し、気付いたことを書き込みさせるようにする。そうする中で、多様な考えがあることに気付き、友達の考えのよさを見つけることができる。それは、自分の考えを客観的・相対的に問い直し、共通することや大事な考えを類推することにつながる（写真1）。

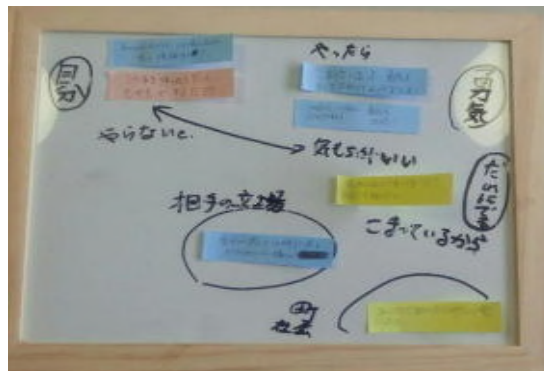


写真1 付箋とホワイトボードの活用

(3) 全体で道徳的価値観の深まりを追究する学習活動の工夫

全体での話合いは、子ども同士の話合いで気付いた多様な道徳的価値観を全体に広げ、その中から気付かせたい道徳的価値観について追究することがねらいである。そこで、子どもの発言がつながり、主体的に練り上げられるよう、以下の工夫を行っていくようにした。

ア 補助発問の構想

重点化した指導内容について深く追究していくために、中心発問からつながる補助の発問を構想するようにする。補助の発問は、子どもの発言に応じて、問いかけ方を変える可能性が大きい。しかし、子どもにどんな指導内容をどこまでとらえさせたいのかを事前に明確にするためにも、深まりを追究させる補助発問を考えておくことは重要である。資料分析を基に、子どもの意識の流れを予想し、子どもの考えの根拠を明らかにしたり揺さぶりをかけたりする「切り返しの発問」と、重点化した指導内容について目を向けさせる「深めの発問」を考えて、全体での話合いを進めるようにする。

イ 板書の工夫

気付かせたい道徳的価値観により意識をもたせるために、子どもの発言を色チョークや矢印を使って構造的に板書をまとめるようにした。子どもは、板書に書かれた言葉を使って、新たに見いだした考えをまとめたり、自分を見つめる視点にしたりすることができる。

7 研究の視点と授業づくりのポイント

研究の仮説を検証するために、研究の視点を設定し、授業づくりのポイントを整理した。

【視点1】

「思いやり」という道徳的価値の分析を基に、子どもの発達の段階や実態に応じた指導内容の重点化を図った授業を展開する。

ア 思いやりの特性と子どもの発達の段階を把握し、主題を設定する。（表2，図11参照）

イ 道徳的価値の分析を基に、学級の子どもの実態を分析し把握する。

ウ 資料を分析して構造的に捉え、追究する指導内容を検討する。

エ 重点化する指導内容を明らかにし、本時の学習目標を決定する。

オ 本時の学習過程を構想し、具体的な手立てや発問を検討する。

【視点2】

道徳的価値観の深まりを追究する学習活動を学年段階に合わせて取り入れ、教師の手立てや交流の工夫を行う。

ア 子どもの発達の段階や実態を考慮し、学習活動を決定する。（表2参照）

イ 子ども同士で道徳的価値観の深まりを追究する学習活動の工夫を行う。

ウ 全体で道徳的価値観の深まりを追究する学習活動の工夫を行う。